

析論民主深化中的我國公民教育發展^{*}

莊富源

國立政治大學國家發展研究所法學博士

國立彰化師範大學公共事務與公民教育學系專任副教授

兼代系主任及政治學研究所所長

fuyuan@cc.ncue.edu.tw

摘要

在我國，自一九八〇年代以來，國家教育有關的公民教育發展即已伴隨第三波民主化運動自歐陸開始席捲全球而深受影響，尤其在歷經威權統治鬆動（1980~1990）、轉型（1990~2000），乃至當前民主深化時期（2000~迄今）的過程中，一路走來，由於受到公民社會理念思潮衝擊和洗禮的結果，表現在公民教育所涉的價值取向、概念定義及結構內涵等方面的變革，則是更為明顯。

而值此民主深化時期的公民教育，基本上係以公民社會理念為其主要的發展內涵，因此可稱之為「社會的公民教育」。亦即將公民教育視為型塑公民社會的一種基礎教育，其所強調的是由公民參與，以公民為主體由下而上所加以訂定的一種公民教育。

儘管就「社會的公民教育」有關的教育目標、養成途徑、公民概念、課程結構、以及實施對象等要點觀之，大致可加以綜合歸納為：「公民資格決定論」與「公民參與決定論」等兩種不同的發展觀。唯民主深化過程中的我國公民教育發展，理應立基於以「公民參與決定論」的公民教育發展觀為準繩，並輔以透過體現公民社會的理念及精神為主要的實踐途徑。為此，本文擬嘗試從公民個人的養成作為到公民社會的涵化過程中，勾勒出一個規範性的努力方向，裨益提供今後我國在公民教育發展上的參考。

關鍵詞：公民教育發展、民主深化、公民社會、社會的公民教育、公民資格決定論、公民參與決定論。

^{*} 本文為作者在國家教育研究院籌備處教育與政策組於2008年9月7日假該院豐原分院國際會議廳舉辦之《民主深化過程中的國家教育發展》國際學術研討會宣讀論文，感謝臺灣師範大學政治學研究所陳延輝教授的評論與指正。

壹、前言

公民教育 (civic education) 係一種旨在培養現代健全公民的教育。但論及公民教育的本質則大抵具有政治性、本土性、教育性、以及專業性等四種特性，其中除專業性一項係以專門知能為基礎考量之外，其餘三項則與國家的整體教育發展保有極為密切的互動關係。

在我國，自一九八〇年代以來，國家教育有關的公民教育發展即已伴隨第三波民主化運動自歐陸開始席捲全球而深受影響，¹尤其在歷經威權統治鬆動 (1980~1990)、轉型 (1990~2000)，乃至當前民主深化時期 (2000~迄今) 的過程中，一路走來，由於受到公民社會 (civil society) 理念思潮衝擊和洗禮的結果，表現在公民教育所涉的價值取向、概念定義及結構內涵等方面的變革，則是更為明顯。

以公元二〇〇〇年起在國、中小學階段實施的「九年一貫新課程」為例，²公民教育標舉的基本理念，即是在於如何「透過人與自己、人與社會、人與自然等人性化、生活化、適性化、統整化與現代化之學習領域教育活動，傳授基本知識，養成終身學習能力，培養身心充分發展之活潑樂觀、合群互助、探究反思、恢宏前瞻、創造進取的健全國民與具世界觀之公民」(教育部編，2000：5)。準此，相較於過去，當前民主深化中的我國公民教育發展，其實已然進入一個以強調建設「公民社會」為總體目標的時代。

為此，本文論述的重點有三：首先，在於闡明民主深化中的公民社會意涵，及其理念

¹ 根據學者杭廷頓 (S. P. Huntington) 的觀察指出，截至一九七〇年代，在近代世界史中已經出現了三波民主化的浪潮，每一波雖只影響到數目較少的國家，但在每一波期間也都會有一些政權朝著非民主的方向轉型或回潮。其中，第一次民主化的長波 (1828~1926)，乃起源於美國革命及法國革命，而第一次回潮 (1922~1942) 則始於 1922 年，墨索里尼 (Mussolini) 向羅馬進軍，輕而易舉地廢除義大利脆弱且相當腐敗的民主體制。第二次民主化的短波 (1943~1962)，係始於第二次世界大戰後，在西方殖民統治正式告終的同時，也產生了一大批新興的國家，而第二次回潮 (1958~1975)，則是由於政治發展及政權轉型的結果，以致在拉丁美洲及亞洲都紛紛出現強烈的威權主義色彩。至於第三民主化的潮流 (1975~迄今)，一般認為首先係出現在南歐，隨之在七〇年代末期湧入拉丁美洲及亞洲，繼而更在八〇年代末吞沒了包括蘇聯、東德及波蘭在內的一些共產主義世界的國家，如今，民主化運動仍是一項全球性的運動 (Huntington 著，劉軍寧譯，1994：10-23；李西潭、張孝評，2004：5-6)。是以，自一九七〇年代中期以來，世界史上的「第三波」民主化，顯已為全球帶來數十個新興的民主國家，而臺灣的民主化過程更是其中的翹楚；然而，唯有當民主化能夠深化到社會的、制度的，甚至心理的生活中，並成為政治行動者追求成功時政治計算的一部分時，民主政治方能於焉獲得鞏固 (游盈隆，1997：50；李西潭、張孝評，2002：2-3)。

² 就公民教育的課程結構來說，2000 年起動的國中、小「九年一貫課程」已一改先前行之既久的「公民科」單一科目個殊化之「科際整合」型的拼湊模式，進一步結合並融入「歷史科」和「地理科」等相關科目的精神與意旨，重新熔鑄打造而成目前以「社會學習領域」為統整架構之「公民社會」型的學科典範，庶幾由此承先啟後為我國的公民教育學樹立另一個新的里程碑 (劉阿榮、林麗菊，2000：104-105)；另外，有關高中職部分，根據教育部於 2004 年 9 月 1 日正式公告新修訂的「普通高中課程暫行綱要」總綱及其分科綱要顯示，自九十五學年度開始，在社會領域方面，除擬將原先共同構成公民教育顯著課程的三民主義、公民、現代社會等三門主要的科目，加以合併成「公民與社會」外；高一、高二的「歷史」、「地理」、及「公民與社會」三科，亦將改為每學期均必修兩學分，總計二十四學分，相較之前的五科二十八學分減少四學分，唯經此一變革與統整後，仍可大體看出所謂「公民社會」型的公民教育學趨勢，實已深獲社會各界及教育主管單位的重視與共識，並逐漸形成學科課程結構上的一種主流趨勢 (莊富源，2007：2)。

對公民教育發展的價值取向所產生的啟示作用；其次，透過「社會的公民教育」的概念界定，論述並比較「公民資格」與「公民參與」等兩種不同公民教育發展觀的分析，闡發民主深化時期所需的公民教育內涵；最後，則是嘗試從公民個人的養成作為到公民社會的涵化過程，勾勒出一個規範性的努力方向，裨益提供今後我國在公民教育發展上的參考。

貳、民主深化中的公民社會意涵

如果說民主 (democracy) 及民主化 (democratization) 是二十世紀人類政治史上最為重要的普世價值與發展象徵之所在，則始於一九八〇年代末隨著當時以蘇聯為首的東歐社會主義共產集團政權的崩潰解體，更將此一號稱「第三波」(Third Wave) 的民主化浪潮帶到最高點，從而引發全球化的社會再造運動。³對此，儘管識者即曾紛紛陸續為文陳述箇中的各種可能原委，然一言以蔽之，民主及民主化之所以被世人廣為信仰與服膺的背後，其實皆有賴於「公民社會」(civil society) 自主意識的普遍覺醒及其理念的形，乃至激發公民願意付諸行動實踐所致。是以，由此顯示出一種重要的發展歸趨，亦即現代公民社會的復興，無論是東歐或西方，在互動脈絡上與民主化的歷程乃是息息相關的。⁴

尤其甚者，設若由此檢視國內政治發展的過程，基本上與前述所謂的全球化第三波民主化運動，應該也是相互呼應而若合符節的。因為自一九八〇年代威權統治開始鬆動並進入民主轉型以迄今日的民主深化過程中，提供民主及民主化成長、茁壯所需的養分，關鍵在於公民社會理念的形並能深入人心，從而引發我國公民教育在價值取向、概念定義及結構內涵等方面的變革。

一、我國公民社會理念的形

承上所述，為能具體而清楚審視臺灣民主與民主化的轉型歷程，學界容或有不同的分類方式，但一般會以一九八〇年代作為重要的分界點，而在此之前的三十年，可稱為「威權統治的全盛時期」；之後，一直到一九九〇年的十年間，則稱之為「威權統治的鬆動時期」，而被視之為臺灣開始朝向民主轉型的前奏，並由此啟動六次憲政改革，乃至於二〇〇〇年的第一次政黨輪替，進而為臺灣的民主化奠下不可撼動的基礎。⁵

³ 參見 Samuel P. Huntington, 1991, *The Third Wave: Democratization in the Late Twentieth Century* (Oklahoma: University of Oklahoma Press, 1991), pp.13-16; Samuel P. Huntington, 1997, "After Twenty Years: The Future of the Third Wave", *Journal of Democracy*, Vol.8, No.4 (October 1997), p.4.; 至於「全球化下的民主化浪潮」的討論也可參考：李西潭、張孝評，2004，〈民主化與台海和平之分析〉，《問題與研究》，第43卷第4期，2004年7、8月，頁2-9。

⁴ 參見 J. L. Cohen & A. Arato, 1992, *Civil Society and Political Theory* (Cambridge: The MIT Press), pp.1-12; J. L. Cohen, 1988, "Discourse Ethics and Civil Society", *Philosophy and Social Criticism*, Vol.14 (2), pp.315-337.; 另參考王紹光，1992，〈破除對 Civil Society 迷思〉，《當代中國的國家與社會關係》，(台北：桂冠圖書出版公司)，頁3-28；李琪明，1998，〈公民社會與論辯倫理及其在公民教育上的意義〉，《公民教育學術研討會》(台北：臺灣師大公民訓育學系)，頁161-178。

⁵ 有關一九八〇年代以來的臺灣民主化梗概，詳參文末附表一：「當代臺灣政治發展歷程脈絡一覽表(1950~迄今)」所列「各時期憲政體制運作的重要議題或事件」的說明部分。

準此以觀，一九八〇年至一九九〇年的十年間，才是臺灣民主及民主化轉型的真正關鍵時刻。因為在此一階段，過去威權體制用以建構憲政獨裁的「社會控制」，如戒嚴令下的「黨禁」（限制人民在憲法賦予的集會結社自由）、「報禁」（剝奪人民依憲法擁有的思想言論自由）；以及「政治控制」，如動員戡亂臨時條款下的「萬年國會」、「總統無任期」等規定，都在這一波全球化「要民主、爭自由」的政治運動浪潮衝擊中，一一被迫宣告解除或終止。

無獨有偶的，相對於國家統治機器在政治層面上的鬆動，來自民間的社會力量也趁勢對當時威權體制長期積壓的不滿發動抗爭，由此喚起公民自主意識的普遍覺醒，終於掀起了影響臺灣社會變遷與民主轉型甚深的「社運黃金十年」（1980~1990）序幕（魏書娥，1991：58-61）。事實上，經由這一股如雨後春筍般新興社會運動的推波助瀾下，無形中帶動並激發了國內公民社會理念的形成，⁶同時也由於風潮影響所及，此一相對於國家統治概念的西方自由民主理論的論述，自此開始頻繁受到坊間的廣泛討論與重視，成為國人所廣加援引傳頌的時髦名詞。⁷

時至今日，公民社會理念所及的公民教育意涵也已被更進一步視為是民主與民主深化的重要精神體現。譬如，前總統陳水扁先生即曾經於二〇〇四年五月二十日就職第十一任總統的一篇名為：「為臺灣永續發展奠基」的演說內文要點中，即公開呼籲並剴切指陳說：「...（國內）第二波的民主工程，重點在於公民社會的建立以及國家共同體的再造。（是以，舉凡）從社區公民意識的形成，到國家公共政策的參與，包括公民投票的實踐，都是公民社會權利義務的確認和提升，也（是）促使我們發展更成熟、理性、負責的民主內涵。（盼望）透過公民社會的建立，（並）經由偕同參與、集體創造的土地認同與共同記憶，才能超越族群、血緣、語言、文化的侷限，邁向一個新的國家共同體的重建。」即是最好的證明（莊富源，2007：57）。至此，隨著影響後續民主化進程甚深的公民社會及其理念的終告形成，我國公民教育的發展也就進入一個嶄新的時代。

二、公民社會的理念及其論述

然而，有關「公民社會」（civil society）一詞的理念底蘊究竟為何？一般說來，截自目前為止，儘管學界的看法仍各有不同，但大致都能認為：「係指一種獨立於國家控管之外，而由密集且多元的志願結社，以自我建構與自我調整的方式所構成的社會生活

⁶ 一九八〇年代以來的臺灣，在各種不同的社會領域中幾乎都可以看到了集體抗議和社會運動的風潮；其中，在政治層面上，1986年9月28日以民進黨前身「黨外公共政策協會」為主的反對政治勢力正式成為政黨，從而進一步成為制衡國民黨的主要力量。同時，既存的黨國體制也在外在大力量與內部新舊勢力鬥爭的衝擊下，致使在國家體制、立法政策，以及在外在面對社會的策略上有所調整。至於在社會層面上，根據一項統計，從1983到1988年的五年當中，街頭抗議活動的次數即有逐年增加的趨勢，分別從173、204、274、337、734，到1172次，而這些運動和動員大致有一共同的特色，亦即：它們抗議的對象主要都是針對國家機器，以及為要求政策改變或要求平反其權益而來的（參見徐正光、蕭新煌，1996：8；吳介民，1990：45；王振寰，1996：93-94）。

⁷ 以一九八〇年代後期的政治發展為例，南方朔即與以《南方》雜誌為基地之木魚、江迅等人，率先提出「民間社會對抗國家」、「民間哲學」或「民間社會論」等話題；之後，《前方》與《中國論壇》等雜誌均曾相繼進行系列性的論述與批判（何方，1990：39-52）。

領域。」⁸準此，如進一步就其結構屬性而言，公民社會的指涉範圍，乃介乎個人與國家之間的一種社會互動，亦是一個不受政府與經濟場域干涉，而並非與之對抗的第三領域，它不僅涵蓋私領域，也包括公領域；它不單是指具體靜態之組織（如家庭、社區、職業團體及志願部門等），更在指出動態力量的重要性（如集會結社、新興社會運動及公共溝通等）。再就其本質內涵而言，公民社會的功能運作，乃在突顯一種自下而上的社會力，以及具有主體性之自動、自發、自治與自律精神，並藉由自由、開放、溝通及法治的過程與基礎，從而形成豐富多元且具有生命力的各種社會型態（李琪明，2001：12；莊富源，2007：69）。

由此可知，民主及民主化過程中的公民社會所強調並賴以賡續運作的內在主體對象，並非僅是一個個單獨的公民，而是公民所成立的各種社團組織。因此，公民社會組織的存在、健全及活絡與否，對於民主及民主化的奠基及其開展極具深遠的影響，也連帶影響到公民教育的發展方向。⁹為此，政治社會學者史密特（P. C. Schmitter, 1996）遂提出下列五點有力的理由來加以呼應公民社會對民主及民主深化的重要意義，包括：

- （一）公民社會穩定了社會團體內部的期望，以一種更具有綜合性、更可信賴性、更具行動性的訊息呈現，以豎立起公共領域對話論辯的必要性。
- （二）公民社會教導成員符合公民風格的利益觀念與行為規範，進而顧及了整體的存在，以及尊重民主的程序。
- （三）公民社會提供的自我表達和認同管道較近似於個人或企業，尤其是當事人有所需求時，遠比官僚機關來得容易接近，從而強化民主化所需的實踐性格。
- （四）公民社會以集體承諾的方式規範其成員的行為，因而減輕了公權力和私部

⁸ 有關公民社會（civil society）的概念定義，參考 Jürgen Habermas, 1962, *The Structural Transformation of the Public Sphere: An Inquiry into a Category of Bourgeois Society* (tran., by T. Burger 1989) (Baskerville: DEKR.), pp2-126.; Jürgen Habermas 著，曹衛東等譯，2002，《公共領域的結構轉型》（台北：聯經出版事業公司），頁 22-25；Iris Marion Young, 1995, "Polity and Group Difference: A Critique of the Ideal of Universal Citizenship", in Ronald Beiner (ed.), *Theorizing Citizenship* (Albany: State University of New York Press); Charles Taylor 著，李保宗譯，1997，〈公民與國家之間的距離〉，《二十一世紀》，1997，第 40 期，頁 4-17；Salavador Giner, 1985, "The Withering Away of Civil Society", *Praxis International*, Vol.5 (3), pp.247-267.; 顧忠華，1999a，〈公民結社的結構變遷：以臺灣非營利組織的發展為例〉，《臺灣社會研究季刊》，第 36 期，頁 133-145；童世駿，1993，〈後馬克思主義視野中的市民社會〉，《中國社會科學季刊》，第 5 期，頁 189-196；王筱婷，2002，〈經濟自由與市民社會—以臺灣為例〉，《公民訓育學報》，第 12 輯，頁 179-196。

⁹ 對此，史密特（P. C. Schmitter）便認為，「民主鞏固」（the consolidation of democracy）及其深化（deepening）不但需要健全的政黨政治來運作，特別是亟需一個生機蓬勃的公民社會來配合，因為政黨不可能完全代表社會各行各業的利益，何況通常從選舉到下一次選舉期間總有一段時間，政黨匯集民意的作用遠不及民間團體來得有效，是以，民主的政治過程中，是不應該少掉公民社會的種種中介功能的（P. C. Schmitter, 1996；轉引自顧忠華，1999b：388）。至於杭亭頓（S. P. Huntington）則是提出一個衡量民主鞏固程度的標準，此亦即「雙翻轉測驗」（two-turnover test），運用此種測驗來加以檢視：如果在轉型期的初次選舉中掌權的政黨或團體，在此後的選舉中失利，並把權力移交給選戰中的獲勝者；然後，如果這些獲勝者又和平地把權力移交給次一屆選舉中的獲勝者，如此一來，則民主政權即可被認為是已經達到鞏固的標準。以二〇〇八年三月二十二日第十二任總統選舉的結果來看，國民黨的馬英九贏得總統寶座，臺灣的政治發展歷程，似乎已大致符合此一論點而正式邁入民主深化的時期（Huntington, 1991：266-267；李酉潭、張孝評，2002：7）。

門之間在治理上的負擔。

(五) 公民社會還能提供作為抗拒統治者獨斷或獨裁行為的一種「雖非唯一，卻是極為重要的」能量貯存庫(Schmitter, 1996; 轉引自顧忠華, 1999b: 389)。

由此，進一步深入檢視我國公民社會的發展情形，則不難發現：首先，若以一九八〇年代做為分界點，則約略仍有新舊公民社會之分。基本上，在此之前的臺灣，雖然或許存在有公民社會及其理念雛形之可能，但在長達三十年威權體制統治的籠罩下，卻少有提供真正有利於公民社會滋育生長的條件因素與環境，即便有之，亦僅及於一種泛泛之論的「民間社會」(folk society)性質而已。相對的，在此之後的臺灣，就在經由一連串民主化政治運動和新興社會運動的洗禮與激發下，非但崩解了長期以來威權統治的羈絆與桎梏，更因公民社會理念的形和普及的結果，對於臺灣發展現代化的公民社會已然貫注一股股可以發揮精神動員與引導作用的源泉活水，而且只要伴隨民主化配套的各種相關機制得以成熟，相信現代化的臺灣公民社會將會更見成長與茁壯。

其次，就形成現代化公民社會理念的條件因素而言，此一問題的本身，基本上並非徒託空言，或閉門造車，或依樣畫葫蘆，即可以水到渠成的，而是有賴於公民教育的相互證成。因為如以西方先進國家過去的發展經驗來看，舉凡公民社會及理念建構的成功典範，不管是藉由「外力拉引」(external influence)或是「內發導向」(internal orientation)的模式，必然都有其先決條件作為肇建的動能來源，而以「自由的民主憲政體制」、「特定的社會經濟因素」與「優質的社會文化因素」等三者最為重要(P. B. Lehning, 1998; 張培新, 2003: 114)。而這些形成現代化公民社會的各種可能先決條件因素中，包括：自由的民主憲政必須要能符合遵守法治、保障基本自由、確保財產權與遵從多數統治的原則；同時，有效的民主則與社會經濟的現代性有其極為密切的相關性，甚至即使是跨越時空背景，憲政的民主也只能存在於擁有市場導向經濟的國家之中；除此之外，在社會文化因素方面，主張公民結社乃是民主機制穩定與有效的基礎，而其實行的必須條件就是社會資本與公共意識...等等理念內涵的實踐，皆是民主及民主深化過程中的公民教育內涵所不可或缺的一環(莊富源, 2007: 76)。

由此可知，只有民主的公民社會，方能維持民主的國家，也唯有透過公民教育養成公民共享自由政治價值的性格，才有鞏固民主深化的可能。因此，公民社會理念的形和其實踐，旨在藉以促進社會能有其獨立的自主性，並與政府、市場能夠保持均衡的互動關係參與公共事務，而不在於企圖掌握政權，裨益追求全民更多更大的公共利益(張培新, 2003: 113-115)。

至於民主深化中的公民社會理念，對於當前我國公民教育發展所可能產生的啟示效果，則係表現在下列價值取向(value-orientation)的共信與共識上，包括：政治方面——在於廣續鞏固民主化、法治化，建構穩健的憲政體制；經濟方面——在於深入落實自由化、國際化，導向理性的經濟活動；社會方面——在於認知、包容多元化，充實理想的社會生活；文化方面——在於發揚本土化、在地化精神，豐富優質的公民文化；意識方面——在於建立主體化的公民內涵，養成正確的公民意識(莊富源, 2007: 84-100)。

以上這些有關公民社會理念涵意的論述，正足以說明建構現代化的公民社會，非但是實踐民主深化的重要基礎，更是今後我國公民教育發展的具體指標所在。因為若是缺

乏了公民社會組織的積極活動力，民主就有可能會變成少數政客所把持的舞台，而無法反映出多元的聲音；甚至會對於民主政治構成必然的衝擊與障礙；與此同時，若缺乏公民社會理念凝聚價值取向上的共信與共識，公民教育的發展，不免會因失去主軸而回到過去為國家機器所宰制的現象。職是之故，可見民主深化、公民社會與公民教育的發展，三者之間具有極為密切而相互證成的關係。

參、兩種公民教育發展觀的分析

相較於過去威權統治時期的公民教育，值此當前民主深化時期的公民教育，基本上係以公民社會理念為其主要的發展內涵，因此可稱之為「社會的公民教育」(social civic education)。亦即將公民教育視為型塑公民社會的一種基礎教育，其所強調的是由公民參與，以公民為主體由下而上所加以訂定的一種公民教育。此種公民教育所要培養的是具有公民知識，公民德行與公民參與能力的公民，其課程的內容與實施，不但要達到政治民主化、法治化，社會多元化，經濟自由化、國際化，文化本土化、在地化，以及公民意識主體化的價值取向，並注重公民參與的生活方式，讓「知」與「行」合一，如此方能成為具備有豐富知識，獨立判斷思考，熱烈參社會活動，重視人與自己、人與社會、人與自然，以及終身學習能力的現代化公民。準此以觀，2000年經由民間團體、學術團體所共同擬訂實施的「九年一貫」課程，即是一種「社會的」公民教育模式。

有鑑於此，如進一步就社會的公民教育模式有關的教育目標、養成途徑、公民概念、課程結構、以及實施對象等要點而言，則大致可加以綜合歸納為：「公民資格決定論」(citizenship decision-making)與「公民參與決定論」(civil participate decision-making)等兩種不同的發展觀，茲比較並分述如下：

一、公民資格決定論的發展觀

「公民資格決定論」，主要是針對一九八〇年代中期國內威權體制開始崩解，並進入民主轉型以來所興起的一種公民教育發展觀。其理念論述的重點，係主張公民教育的課程決定旨在透過學校正式課程的設計與實施，尤其是以國中、小「九年一貫」社會學習領域等相關課程為其實證的範疇，藉以落實現代社會所需「多面向公民資格」(multi-dimension citizenship)的培育，庶幾有效回應民主化與全球化所面臨的可能衝擊與挑戰(莊富源，2007：427)。而所謂的多面向公民資格，係指：作為廿一世紀的現代公民，應能兼具個人(personal)、社會(social)、空間(spatial)及時間(temporal)等四個面向(dimension)的資格(Cogan & Derricott, 1998：115-123)。¹⁰凡此四大面向

¹⁰ 事實上，根據科儉(J. J. Cogan)和戴利克特(R. Derricott)的研究(1998)指出，廿一世紀的公民為能有效回應全球化所面臨的挑戰，必須具備有下列的八項特質為：(1)處理全球性問題的能力；(2)與他人合作、承擔社會責任的能力；(3)瞭解、接納與包容文化差異的能力；(4)批判性、系統性思考的能力；(5)以非暴力方式解決衝突的意願；(6)願意改變生活方式和消費習慣以保護環境的意願；(7)保障婦女、少數族群人權的敏銳性和能力；以及(8)參與地區、國家、國際等多層面政治事務的意願和能力(Cogan & Derricott, 1998：97)。此八項特質，主要係著眼於民主化及全球化的觀點與視野，是以，特別強調公民包容、合作、參與，以及處理全球性問題的能力(張培新，2003：110-111)。

的問題，即是民主深化過程中社會的公民教育所不可偏廢的重要課題之一。

至於此一公民教育發展觀的有關內容要義，則包括有：(莊富源，2007：428-429)

(一) 以多面向的公民資格為課程主軸

基本上，公民資格決定論的發展觀，主張應以實施多面向的公民資格 (multi-dimension citizenship) 教育方式為學校課程的主軸。而這些教育方式，包括：學校的整體氣氛、公平政策、環境管理、資訊使用、以及公民自主意識的覺醒等皆是。雖然如此，但由於學校並不是公民資格教育的唯一來源，而是舉凡傳統的家庭、社會組織和機構、教會和宗教機構、乃至於一般社會也都扮演著極為重要的角色。因此，公民資格教育不應將學習限定在學校，而能夠逐漸透過以社會為基礎的學習活動來完成。同時，隨著學校和社會連結性的日漸增強，學校應強化認知並依照其共享的責任行事，發展學校文化，塑造具體化多面向公民資格教育的環境，使學生得以經歷和參與多面向公民資格所必須的價值、知識、技能和態度，俾能促成民主深化、全球化及未來取向觀點的公民教育。

為此，多面向公民資格教育下的公民必須是有思想的、能反思的和肯深思的個體；影響所及的，學校課程、教育及評估方法也必須要能以深思為基礎，此乃由於深思並非自行發生的，而是需要發展、養成和教育的 (張秀雄，2002：44-45)。尤其是多面向公民資格教育的實施過程中，必須重新認真思考教師的角色，因為教師乃是多面向資格的一種典範，更是學生和社區學習的一種模範所在。抑有進者，透過與許多民間團體或管道的共同合作，確保多面向公民資格教育政策的多元化發展，也是能否將此一學校課程付諸實踐的關鍵因素之一。

是故，以多面向公民資格教育為課程主軸的模式，目的在促使公民認知多面向公民資格乃是公民教育發展的一種必要條件，從而能理解跨文化、批判思考、合作解決問題等多元觀點的重要性 (張培新，2003：111-112)。

(二) 以成就全人教育理想為共同宗旨

由於當前學校公民教育所強調的是一種多面向的公民資格論，因此，其所應包含的是個人、社會、空間及時間等四個面向的公民資格，而每一個面向也必然指涉多項的能力；至於這些習得的公民能力則可以分別納入公民知識、公民德行及公民參與能力之中，亦即公民資格何以深具多面性及多樣性的理由所在。由此看來，民主深化時期的公民教育發展，應首重實現並成就一種全人教育的理想，¹¹裨益矯正過去意識形態掛帥時代，只知重視公民知識而輕忽公民實踐 (亦即重知輕行) 的傳統觀念，希冀培育出知識、德行、能力兼備的全方位公民 (張秀雄，2002：49-50)。

(三) 兼重本土意識和全球關懷為依歸

¹¹ 根據當代全人教育知名學者米勒 (R. Miller) 的說法，「全人教育」(an all-round person education) 乃是一種知性認知 (intellectual cognitive) 與感性情意 (emotional affective) 領域平衡整合的學習經驗，其目的係在使受教者能有所均衡地發展自我之教育 (Miller, 1990；轉引自蕭揚基，2003：110)。

抑有進者，就公民資格決定論的觀點而言，民主深化時期有關的公民教育發展目標之一，即是在於如何啟發並強化國民正確的國家認同。因為傳統的公民教育強調國民對國家的認同，係僅屬一種單一的認同觀；而全球意識或世界觀的提倡則是當前世界各國公民教育的一種共同趨勢。至於本土認同（亦即認同本土的意識）之培養在過去顯然為中、小學教育所刻意淡化，甚至視為視政治禁忌的一部分。因此，今天為能突顯臺灣的主體性，強調臺灣優先的觀念，以及營造生命共同體的共識，本土意識的提倡顯然已經成為當前我國公民教育的重點之一（張秀雄，2002：50）。

（四）以強化重視人權教育為落實途徑

公民教育的重要精神，即是在於強化國民對公民權義觀念能有一正確的認知與實踐，而憲法所保障的人民基本權利，更是最為具體的代表意涵。然而，我國過去在威權統治的戒嚴時期，人民的權利受到諸多的限制與剝奪，直到一九八七年解除戒嚴之後，人民的權利雖然得以回歸到憲法保障的基本面；但嚴格說來，目前的人權保障一般也僅及於達到法律形式的要求標準而已，至於在國民的日常生活層面上，則大多仍未能真正普遍落實人權的保障。

是故，民主深化過程中的公民教育發展，有關公民資格的養成和公民人格的培育，無論在學校教育或社會教育方面，在在需要重視人權教育的強化，並希望由此得以形塑每一個人養成尊重人權的意識，能將人權意識反映在日常生活之中，使之自然形成一種尊重人權的生活文化，從而不論在教育、工作、休閒、政治參與等各方面，人人皆能獲得生命、自由、財產、安全等的基本保障（張秀雄，2002：50-51）。

二、公民參與決定論的發展觀

相對於公民資格決定論以學校課程體系的设计與實施為訴求的重點，「**公民參與決定論**」的主要論點，係發軔於一九九〇年初國內公民社會理念開始勃然而興的時代，強調民主深化的公民教育發展，貴乎能滿足整體社會變遷及國家政治文化和社會發展的實際需要，並透過公民參與的方式，從而策勵及提昇現代公民的正確認知、行為取向、及其參與能力（莊富源，2007：430）。要之，此一公民教育的發展觀重視**公民活動**（civic practice）的參與勝過於**公民角色**（civic role）的認知，¹²是以，主張民主深化過程中的公民教育，即是在於要能從培養積極的公民觀，提昇公民人格素養，養成公民終身學習，選用公民教育方法，以及建構優質公民社會等問題的思考著手，才是今後我國的公民教育發展最值得關心與考量的當務之急。

而其立論的基礎，則旨在闡明民主及民主深化的本質，主要係來自於公民參與，透過公民參與的方式將有助於提升公民人格與建構公民社會的目的，從而可以對公民教育內涵產生質變的作用：（蕭揚基，2000：434-435）

¹² 所謂的「**公民活動**」（civic practice），係指公民參與公共事務的管理與執行之意。基本上，公民參與是一種「由上而下」的作法，其作用在使人民具有知行合一的能力，裨益共同推動公共事務的實踐。換言之，透過公民活動的途徑，公民可以從「知」的過程中掌握較為豐富的資訊，進而將感情、知識、意志及行動對其所生活的共同體做累積性的付出。

(一) 公民參與有助於提升公民人格

若以公民養成的角度來說，公民基於本身利益，維護基本權利，善盡社會責任，乃至於提升素質能力等原因，當然有其參與社會各種公共事務管理與執行的必要。準此以觀，現代化民主社會的公民，不該將自己的角色職能過於簡化，而是應該能積極地投入社會公共事務的管理與執行，俾使完美人性與提升能力，從而讓自己成為建設社會的積極參與者（蕭揚基，2001：132-134）。因此，公民參與所需人格的養成，遂成為民主深化過程中的公民教育發展主軸。

(二) 公民參與有助於建構公民社會

毋庸置疑地，公民參與的精神是不能脫離「人民的同意」(consent of the governed)、「知的公民」(informed citizenry)、以及「有效的公眾參與系統」(an effective system of public participation)而存在的。因為民主的社會唯有透過有意義的公民參與方能增強「公民資本」(civil capital)(意指公民協助解決公共問題的能力及公民行為的負責態度之謂)的內涵，以及充實「公民社會」(civil society)的品質(Bellone & Goerl, 1992: 130-134)。換言之，民主深化主要係透過公民參與的方式來提升並贏得人民的信任與同意，為政府公權力的存續提供了合法性及正當性的基礎，同時也需要藉由公民參與來建構一個以公民權利為其基礎的公民社會，亦即建立一個可供公民發揮自主性及參與性的公民社會。

職是之故，一個真正民主深化的公民社會，有關公共事務的規劃與推動，實應從帶動「公民參與」及弘揚「公民社會」著手。而此一公民參與決定論的公民教育發展觀所涉及的基本概念，即是在於如何型塑公民個人與社會之間的一種共同互動的關係模式，包括：協助公民建立正確的個人及社會的觀念，培養個人自主性及共同意識，以及教育公民瞭解公共事務及政府架構的運作，使其能明白個人現在所能享有的權利及應盡的義務，並鼓勵參與公共事務的執行與管理，使其成為社會發展的基本動力所在等皆是。準此，公民參與決定論的公民教育，就是一種既要將個體培育成「好公民」，又要能促進個體與政府、社會和諧進步的教育(莊富源，2007：431)。

至於公民參與決定論的發展觀，主要係以「公民成長」(civic growth)的概念做為思考的關鍵。因此，其論述的課題，則包括有：(蕭揚基，2001：140-141)

1. 強調公民成長所及條件因素的資源整合

首先，就公民成長的環境來說，民主深化下的公民教育機制，已逐漸由國家和經濟導向，轉向學習者導向；其次，就教育的內涵而言，係由公民素養和職業知能，轉向生活型態的規劃；其三，就教學的歷程來看，係由個人的學習方式轉向合作學習和團體工作的模式；最後，就教育的目的而言，則是由單純知識技巧的獲取，轉向多元學習的彈性過程。換言之，此一新型態的學習型社會所強調的，乃是一個開放和多元的學習環境，以便能讓分屬於不同社群的學習者可以獲取資訊，從而規劃自己的生活型態(Edwards, 1997: 184)。因此，除學校是一個學習管道外，個人還會在不同的職場環境、文化休閒環境、乃至於政治經濟環境中成長。是故，當個人成長的環境愈來愈寬廣之際，則廣義公民教育的重要性，也勢必愈來愈大於狹義公民教育(亦即公民科及其相

關學科之教學活動)的重要性。

2. 強化公民成長所需教育機制的多元建構

就公民成長的型態分析觀之，當前民主深化下的公民教育型態所呈現的根本改變，乃在於非正式與非制度化的學習機會愈來愈多，甚至於回流教育的教育機會也愈來愈普及，個人不一定在傳統的學校管道中成長，而是也會在其他的學習管道的影響下成長。因此，個人的認知、價值及行為間必然會受到不同環境的制約，而非只是單純的受到學校環境的制約。因此，公民可以透過非制度化課程，在直接感受和體驗的學習過程中，可以獲得有助於公民成長的知識與技能，例如：社群經驗的獲得（民主氣氛、與人溝通的機會）、決策與領導才能的啟迪、以及社會服務組織的認識與機會等皆是。

3. 重視公民個人成長管道的多元發展方向

如進一步就公民成長的方向而言，未來公民的整體發展方向，其實是無法確切掌握，甚至是很難加以影響的。此乃由於公民個人成長環境本已相當廣闊，兼以公民個人成長管道的多元化，而公民個人的成長方向往往是在社會環境與社會規範的影響下，全繫乎自己的掌握所致（林清江，1996：5）。準此，設若個人因之對未來有所疑慮、恐懼，誠屬無濟於事。是故，如何勇於面對問題，進而提出問題解決之道，或許就是作為現代公民得以掌握自己命運的一道良方。

綜上所述得知，基於「公民參與」及「公民成長」等概念所型構而成的公民參與決定論，在思考公民教育的發展模式時，確實有別於以培育「多面向」的公民資格做為主要訴求的看法；然而，在民主深化下的公民教育發展過程中，兩者雖各有其所要聚焦著重之處，但也各有其亟待補強之處，而有其相輔相成之必要。

三、兩種不同發展模式的評述

平實而論，傾向於「公民資格決定論」者，基本上係從學校公民教育中的社會學習領域課程內涵為其思考的基準，於是進而提出多面向公民資格的課程主軸、加強成就全人教育的理想、兼重本土意識和全球關懷、以及重視人權教育等四大重點做為公民教育的重要參考指標，認為現代化的多面向公民資格養成過程，端在實現知識、德行、能力兼備的全方向公民，而其本身更應具有臺灣主體性優先及關懷全球的公民意識（civil consciousness），並且能將人權的意識反映在日常生活之中，使之自然形成一種尊重人權的生活文化。凡此，仍不失為是當前公民教育的重要精神及其發展方向所在（張秀雄，2002：49-51）。

相較之下，主張「公民參與決定論」者，則旨在跳脫以往公民教育內涵建構的思維框架，認為公民教育的發展宜從培養積極的公民觀，提昇公民人格素養，養成公民終身學習，選用公民教育方法，以及建構優質公民社會等問題加以思考，並以公民參與的方式做為公民教育發展的立論基礎，由此突顯傳統以學校靜態公民教育的教學做為培養未來公民的主要途徑，其實已不能完全符合今日民主深化及社會情勢巨大變遷的需要（蕭揚基，2001：139-144）。

因此，透過「公民成長」概念的提出，認為公民教育不能依照過去既有的成規做為規範公民的表現與行為，而是應該以適合公民成長的方式幫助其成長，方能塑造出公民

社會的新風貌。尤其是值此民主深化的時期，人民的身分是多重的，文化認同也是多元的，公民教育除在培植人民學習政治公民權外，如何培養能認識與尊重多元文化，進而透過終身學習的管道，得以成為立足本土、胸懷世界的公民，將是未來我國公民教育邁向現代化的重要發展方向。

（一）內容要義的比較

承上所述，為能進一步瞭解「公民資格決定論」與「公民參與決定論」對於公民教育發展認知上的異同，茲謹就課程決定有關的總體發展目標、公民養成途徑、理想公民內涵、課程結構設計、以及課程實施對象等內容要義，分別加以列舉並簡述比較如下：（莊富源，2007：433-435）

1.就公民教育發展的目標而言—公民資格決定論係以強化全人教育（an all-round person education）的理念做為共同宗旨，希冀透過公民教育的民主、法治、倫理道德、及生活等課程內涵的通識教育方式，充實公民個人所需的正確認知與能力養成；而公民參與決定論則是標舉以建構**公民社會**（civil society）的願景做為公民教育發展的**最高理想**，並認為舉凡在課程內涵的設計上，應以公民社會的群體發展為其考量前提。

2.就公民人格養成的途徑而言—公民資格決定論係以學校既有教育機制做為重要的落實途徑，因此在公民個人養成的型態方式上，較為制式而缺乏彈性，不若社會教育機制的多元化與自由化；至於公民參與決定論因係以養成公民終身學習為其最終的關懷，以致無論在公民人格養成有關的價值取向、學習模式、資源結合、以及組織運作等方面，都有較為寬廣的想像空間，而創意無窮。

3.就理想公民內涵的概念而言—公民資格決定論是以「**多面向的公民資格**」（multi-citizenship）做為型塑理想公民的內涵主軸，認為民主深化下的現代公民應能兼具空間（spatial）、時間（temporal）、社會（social）、以及個人（personal）等四個面向（dimension）的資格，方稱理想的公民，因此，公民教育發展在課程決定上，必須要能強化此一多面向公民資格的型塑，從而也就成為各級學校公民教育課程設計的核心概念；相對的，公民參與決定論則認為理想公民的內涵應以激發「**公民參與的意志**」（civic participant volition）做為公民教育的一種行動指標，因為舉凡公民行為的表現若無參與意願的動力為基礎，終究僅止於紙上談兵，而無濟於公民教育的發展，同時也無法具體而有效的達到理想公民的實踐。

4.就公民教育結構的設計而言—公民資格決定論主張應以學校教育中的**正式與非正式課程並重**，透過學校完整教育機制的運作，進一步可以提供學生完善的課程結構設計及學習場域；至於在公民參與決定論方面，由於公民教育的實施係以廣大的社會為主要的場域，因此，舉凡課程設計有關的各種社會參與活動，**大多數被歸屬為潛在課程的性質**，致使在課程結構的定位上，難有一確切的固定模式，內容也因之較為活潑與多樣化。

5.就公民教育實施的對象而言—公民資格決定論大抵係以學校體制內的學生為特定的訴求對象，因此在整個公民教育的發展上，一般較為單純明顯而具體；相對的，公民參與決定論是以社會生活中的廣大成員為其施教的對象，影響所及，在相關的課程決定方面，其所考慮的問題及面向，也就會隨著對象的不同而趨於複雜，甚至充滿不確定性。

(詳如「公民教育發展模式比較一覽表」所示)

公民教育發展模式比較一覽表

發展模式 比較項目	公民資格決定論的發展觀	公民參與決定論的發展觀
1.公民教育的教育目標	以強化全人教育理想為共同宗旨	以建構公民社會願景為最高理想
2.公民人格的養成途徑	以學校既有教育機制為落實途徑	以養成公民終身學習為最終關懷
3.理想公民的概念意涵	以多面向的公民資格為型塑主軸	以激發公民參與意志為行動指標
4.公民教育的課程結構	以學校的正式與非正式課程並重	以各種社會參與活動為潛在課程
5.公民教育的實施對象	以學校體制內的學生為特定對象	以社會生活中的成員為施教對象

(資料來源：作者自行彙整建構)

(二) 未來發展的評述

由上面表列得知，民主深化過程中的公民教育在籌謀未來的發展方向時，基本上係以公民社會理念的價值取向為其考慮的前提。對此，目前在國內的公民教育學界，則同時並存有「公民資格決定論」與「公民參與決定論」等兩種不同的公民教育發展觀，彼此之間雖非絕對的扞格而互不相容，但仍有來自於概念指涉及認知方法上的差異。其中，「公民資格決定論」旨在強調如何透過學校既有課程機制的安排與設計，藉以培育公民所需的各種資格做為未來的發展方向，此一觀點在國內長久以來一直被視為是公民教育發展的一種主流論述所在；然而，由於「公民資格決定論」的公民教育發展觀一向側重在理念層次的主觀論述，以致常有「坐而論道」多於「起立而行」的情形，對於具體付諸實行則仍留有較大的落差空間。對此，能否與未來外在的社會環境變遷做同步而有效的接軌，實屬存疑。

相對的，「公民參與決定論」的公民教育發展觀，雖早在上一世紀的八、九〇年代以來伴隨公民社會思潮而逐漸形成，然仍極力主張公民教育的發展，宜由公民身體力行的參與方式做起，並在「公民成長」的概念指導下，積極培養多元化及樂於終身學習的公民，期使能為順應邁向公民社會預作準備，而不再拘泥於既有公民教育的思維框架，如此方能為民主深化下的公民教育發展注入一股新的質素。

綜上所述，吾人認為，民主深化過程中的我國公民教育發展，理應立基於以「公民參與決定論」的公民教育發展觀為準繩，並輔以透過體現公民社會的理念及精神為主要的實踐途徑。

肆、民主深化中的公民教育發展

值此二十一世紀初葉民主深化的今天，我國的國家教育發展儘管伴隨這一波全球化民主運動的醞釀催化，在經濟發展、科技資訊、民主開放與社會生活等方面，皆已有長足進步的同時，卻也面臨了更多、更難的問題與挑戰。¹³為此，無論從公民個人的養成作為方面，抑或從公民社會的涵化過程來加以體察的話，下列這些用以解決問題及面對挑戰而形成的發展方向，將可以做為今後在擘劃公民教育時的重要參考：

一、就公民個人的養成作為而言

在公民個人的養成作為上，主要係表現在由公民的培養轉向公民的成長，由尊重到認知多元文化的公民，以及由被動到主動的公民終身學習等三項的發展方向上，茲分述如下：（蕭揚基，2001：139-144）

（一）由公民的培養轉向成長的公民

基本上，按照外在社會目標培養未來社會的公民，傳統學校公民教育乃是培養公民的重要途徑之一。但如今基於民主化與全球化所引發社會情勢的巨大變遷結果，而僅由學校較為靜態的教學方式以培養未來社會的公民，則顯然已有所不足。因此，有關公民教育發展的概念，遂由過去單純培養公民的觀念逐漸轉為公民成長的觀念（林清江，1996：4）。尤其是成長的公民將可以為社會塑造出一種新的面貌，而不一定會完全依照既有的規範表現與行為。此係旨在突顯傳統以學校靜態公民教育的教學作為培養未來社會公民的主要途徑，其實已不能完全符合今日社會情勢巨大變遷之需要，因為公民個人除學校是一個學習管道外，還會在不同的職業環境、文化休閒環境、政治經濟環境下成長。

（二）由單一到多元文化社區的公民

不可諱言的，值此當前民主深化的社會，無論是作為世界公民或本國公民，由於公民各有其不同的秉性、不同的氣質、乃至於不同的價值觀，因而在民主的公民社會中基於權利與義務的關係，彼此之間是互相制衡的，其結果不但可以防止過激的表現，也更能適合個人的需要，進而能創造出多彩多姿的社會景象。此乃由於人永遠是「在地」（local）的，自然背負著「在地」的歷史、文化和認同，而不論「在地」一詞所指的是國家、族群、鄉黨、抑或是地域。理論上，儘管全球化和地方化是一種相對的關係，但地方化也往往被視為是全球化過程的反動；因此若能從「在地」的情境出發，去理解、

¹³ 例如：（1）當經濟發展與公民養成的品質發生密切關係時，如何積極有效培養延續經濟發展所需配套的精神動力？（2）當科技資訊改變人類的自然環境與社會結構時，如何使社會成員既能接受眾多便捷的資訊，又能予以彙整出正確的判斷？（3）當科技快速進步時，如何建立新的科技文化與倫理？（4）當社會開放到足以形成民主潮流之後，如何使人人都有參與公共決策，主導社會發展的能力？（5）當國際交流密切，整個世界已成為息息相關的地球村之後，又是如何使國民既有的競爭力，在世界舞臺上扮演適當的角色？等皆是（林清江，1996：2）。

批判全球性的政治、經濟、科技和生態改變所帶來的衝擊，如此才能就地採取因應行動。有鑑於此，當一個社會愈朝向國際化發展，無論指的是一種地域性的單一或是多元文化社區的認同，此種局部性的認同方式勢必將愈形重要（莊富源，2007：437）。

抑有進者，就在此一理念認知的激發下，人民的身分將是多重的，文化認同也是多元的，而公民教育除了學習政治公民權外，社區也是文化公民權的重要實驗場所。因為社區既可以讓民眾藉由面對面的參與，培養公民素養和實驗地方文化認同，同時透過社區文化的重建，更是「化教育於無形，讓學習在生活中紮根」的一種最佳寫照（陳雪雲，1999：35）。

而公民個人處於這樣的一種多元文化社區，基本上，其公民教育的學習則具有以下七大特徵：（柴松林，2005：9-11）

1.學習個體的全民性：多元文化社區的學習者乃是全體社區的成員，因此，無分性別、年齡、階級、學經歷，每個人都是學習者；而不像傳統社會的學習者只限定在某些人，如在學學生等是。

2.學習過程的終身性：多元文化社區是以不斷推進個人和社會發展為最終目標的社區，因為學習作為個人和社會發展的手段，從而延續一生，乃是一種持續的終身活動。

3.學習機會的開放性：多元文化社區是一學習機會開放的社區，因此，任何人隨時都有學習的機會，而不限定任何條件，也不能阻隔任何人進入學習的權利。

4.學習本體的主體性：多元文化社區必須要能尊重學習者的主觀能動性，倡導自我導向的學習，並可依各自的需求，主動的、自主的選擇學習內容和學習方式。

5.學習責任的相對性：多元文化社區對任何人而言，學習乃是其個人應享的一種權利，因為學習可以助其適應社會，圓滿生活；同時，也是一種應盡的義務，也唯有學習才能使其成為最被社會需要的人。

6.學習組織的普遍性：多元文化社區是一種學習組織普遍存在的社區，其中的家庭、企業、政府機關、民間組織，乃至於社區的所有居民，都能在其發揮專業職能的同時，既能為自身成員提供學習的機會，又能保障自身的持續發展，也為自身以外的人提供廣泛的學習機會。

7.教育資源的共享性：多元文化社區的各級各類教育乃是一個有機的整體，從而能主動統籌規劃與合理配置一切的教育資源。同時，非教育系統與教育系統之間也能彼此相互開放，藉以拓展教育資源，發揮更高的效用，實現資源全面的共享。

除此之外，身為「公民」者，其所追求的是作為「公民」所應享有的權利與義務；然而，一旦「公民」分別隸屬於不同的社區時，他們當然可以要求保有自己的文化自主權。正因為如此，當一個社會逐漸邁向國際化、社會文化逐漸多元化，認知並尊重差異，重視民主參與和責任倫理，就成為公民素養的重要內涵（Usher, Bryand & Johson, 1997：47；轉引自蕭揚基，2001：143）。

綜合言之，我國公民教育發展的願景應該是：要讓公民個人能認識所處的是一種多元文化社區，唯有透過不同文化的交會，才會放出火花；也唯有透過參與和接觸的過程，瞭解到「相同相對於差異是需要被接受的，混淆和矛盾是需要被容忍的，乃至於流動與變化是不可避免的。」（Guarasci & Cornwell, 1997：8-9；轉引自蕭揚基，2001：143）

因此，培養能認識與尊重多元文化，得以成為立足本土、胸懷世界的公民，將是我們公民教育發展的重點方向之一。

（三）由被動到主動終身學習的公民

由於在咫尺天涯資訊發達的今天，針對公民個人而言，終身學習業已變成是民主深化過程中的公民教育一種無可推卸的責任，而其所應落實的具體理念作為，包括有：如何從單純的知識傳遞轉變為發展學習的能力、如何以較寬廣的社會領域教材作為內涵、如何重視自我實現及參與式民主理想的實踐、如何重視公民的生活經驗且趨向多元化、以及如何整合有益於公民的新資訊科技等皆屬之，茲分述如下：（蕭揚基，2001：143-144；莊富源，2007：439-440）

1.要能從知識的傳遞轉變為發展學習的能力

公民教育的目的，必須能從傳統知識的傳遞，轉變為重視受教者發展學習的能力，讓受教者能具備有：一顆探究的心、宏觀的願景、資訊素養、自我行動力、以及各種學習的技巧等（Hager，1998：323-332）。

2.要能以較為寬廣的社會領域教材作為內涵

公民教育的內容，不再是某些公民相關科目的講授，而是由整體影響公民成長過程的變遷因素所形成的社會事實，因此公民教育的最適性課程，無論來源如何，應允許能有最佳貢獻及具可親性的課程的被融入，諸如心理、社會、歷史、經濟、政治、道德、倫理等，都是我們所最需要的，也唯有透過「較為寬廣的社會領域」的公民教育課程，才有助於公民成長與民主深化的發展。

3.要能重視自我實現及民主參與理想的實踐

公民教育的功能，應該要能重視個人的自我實現及參與式民主的理想實踐。一般而言，民主的公民社會係透過法律制度或習俗規範，來約束或規定個人與社群的關係，而公民也會認定與接受這套法律與規範的原則，並以此作為社會基本制度的最高指導原則。

4.要能重視受教者的生活經驗且趨向多元化

公民教育的教學方法，應該要能重視學習者的生活經驗，發展新的教學方案與方法。例如：發展情境與有意義的學習，讓教師與學生、或學生與學生之間，能透過智慧的共享和互動的參與來完成，讓教學活動變成是一種「分享」和「對話」學習社群的伙伴關係。另外，教師在教學過程中也要能協助學生對自己的生活經驗，重新再作審視與反省，如此的學習過程對學生而言，才不會事不關己，而能與其生活深深契合成為有意義的學習活動。

5.要能知所整合有益於受教者的新資訊科技

公民教育的學習環境，就是對於新資訊科技不能僅將之視為是輔助學習的工具而已，因為它是學習的媒介，它更是支撐學習環境的骨幹。因為科技營造乃是一種「透明」的學習環境，受教者一旦身置其中，學習活動可以不再受到時間和空間的限制，甚至可以進一步依照自己的進度和角色，選擇適合自己的材料，來進行學習（Morrison，1995：200-212）。

6. 要能樂於重新界定教師角色的素質與能力

公民教育目標的落實，以學校教育為例，最為關鍵的因素在於教師及其所帶給學生的學習觀念；換言之，就是教師的角色必須能樂於重新界定，亦即：能從傳統的傳授知識的角色轉變為以協助學生探索思考為主的輔導角色。至於教師本身究竟應該具備什麼素質和能力？其中舉凡願意改變與學習，接受新觀念與嘗試新作法，經常反思和承認自己並不一定是對的，盡力創造一個有益學習的環境，是學生社會技巧發展的輔導者，是學生學習技巧和學習障礙的診斷者，以及是媒體資訊與學習資訊的提供者等是。

由此看來，隨著時代的變遷，未來公民個人的學習應該要能連接到整個大社會環境，亦即教育的內容應該要能關照到微觀的個人日常生活層次和宏觀的社會公共問題層次，從而循序漸進，藉以建構完整而充實的公民教育理念基礎。因此，當在思考我國公民教育的發展方向時，要能重視學習管道的多元化，學習歷程的彈性化，以及學習內容的生活化，其目的乃是在建立正確的學習觀念，從而使得社會成員及未來的主人翁，在有意且健康的學習過程中，能夠接受到各種資訊、價值、及行為的規範，從而能按照自己的意願及態度，予以回應、批判及統整，裨益活出屬於自己的生命意義（莊富源，2007：441）。

綜上所述，就公民個人的養成作為方面所要再三強調的是：值此民主深化的當下，公民社會與公民成長的建立是不可或缺的。尤其是我國公民教育發展的當務之急，乃在於需要對傳統政治文化中的「公民資格」理念及公民的角色定位進行創造性的轉化，俾使從傳統家族式觀念本位的私性社會轉化為具有公共性格的公民社會；同時，積極培養具有終身學習能力的公民，進而把握住此一特性做為今後我國公民教育的重點發展方向，以及戮力於激發公民對公共生活的普遍覺醒，使之既能主動參與公共領域的事務，又能促進公民的成長以因應未來社會的巨變，此乃二十一世紀現代化民主國家對於公民教育所應建立的一種體認與共識。

二、就公民社會的涵化過程而言

首先，所謂的「涵化」(internalization)一詞的概念涵義，係指對於事物建構的總體，因受到來自環境變遷因素的激發作用，為求存續所做的一種涵養調適過程之謂（莊富源，2007：441）。由此觀之，公民社會涵化的本身之於公民教育的整體互動，無論在價值理念的認知與確立方面，抑或在行動取向的共識與共信方面，下列有關公民教育發展的重點方向，確實值得國人予以深切關注及參酌體現：（張培新，2003：114-116）

（一）建立永續發展的理念

當前的公民教育發展，隨著全球化公民社會理念風潮的普及，尤其是強調人與自然環境之間關係的和諧性與重要性，各國皆已有建立生態倫理以維護地球的觀念，而生態公民的養成更成為今後人類能否永續生存發展的重要關鍵所在。甚至在此一理念共識深入人心的情況下，舉凡環境運動組織的創立、環保議題的催生或綠色主義的暢行等公民集體行動的出現，遂成為新世紀社會運動的一種象徵，藉以為後代子孫和清潔的地球請命。但由於污染、能源消耗與經濟成長乃是相互關連依賴而生的，彼此處於兩難取捨，

處理其中一環的有效策略，相對的也會損及其他的問題，而其唯一的務實解決之道，端賴於建立起全球性的生態公民觀，能夠視人類為自然的一部分，強調人類參與自然之中的基本態度，並嘗試調整人與自然的互動關係。因此，作為生態公民的一份子，首先必須要能從己身所處的方寸之地，開始去瞭解環境理論、環境風險、生態平衡、生物多樣性的概念，以及永續發展的重要性，俾使將來的損失降至最低；否則，只知一味爭利，而對所賴以生存的土地缺乏一種責任意識，其後果將使地球無以為繼，人類終將自取滅亡¹⁴。有鑑於此，全球性的環境破壞和生態危機，在廿一世紀初的今天，必將成為全球化下的公共領域最為亟需關懷的問題，而「大地反撲」的全球焦慮也將使得環境倫理備受重視。因為自然和人類之間終必建立在「參與」的關係上，也只有人類逐漸理解地球是我們居住的地方，大地生物是我們生存的夥伴之時，參與的觀念也才會有意義可言。

（二）做好世界公民的角色

承上所述，全球化既已確定削弱了過去民族國家所界定的藩籬，也改變了公民個人存在空間的概念，則公民認同的概念當然也就愈趨多元化。為此，公民已不再侷限於一國之內，特別是伴隨著跨國文化與生態環境的影響，自認是屬於世界公民的意識，可能就會愈趨抬頭。而就在公民個人自覺自己乃是地球村一員的同時，更應在善盡世界公民責任的前提下，認知到公民資格教育不只是一要能注重經濟的發展，而且更應關心文化層面，如環境倫理、人權保障、文化保存和永續發展的議題。有鑑於此，民主深化過程中標舉全球公民社會的建構於焉成為世界公民的一種共同責任。

除此之外，作為一個全球化下的世界公民，其所應培養的基本能力，包括：對各種現象的瞭解具備豐富的知識，能夠對公共議題做分析性的判斷（analytic judgments），能夠對各種態度做規範性的判斷（normative judgments），能夠對當代歷史做批判性的觀察（critically observe），以及能夠分析公共政策及其行動的動機（張秀雄，1995：35）。抑有進者，如就公民資格教育的立場而言，國人也不應將視野侷限於個人與單一國家的關係上，此乃由於一個有能力的公民應具備下列的能力：亦即能理解對全球社會參與的重要性，能決定那些行動過程會影響到全球社會，而又有那些會被全球社會所影響，能對世界問題和未來可能的發展做出正確而適宜的判斷，以及能經由個人、社會及政治的活動中發揮影響力（Anderson，1979：335）。由此可知，民主深化過程中的我國公民教育發展，要能鼓勵公民個人必須跳脫過去傳統以國家為本位、以及強調個人與單一國家之對應關係的狹隘觀點；而代之以宏觀的全球視野，體認世界各國相互依存的关系，進而培養世界公民所需的各項能力，並知所善盡世界公民的責任，藉以成功地扮演世界公民的角色。

（三）加強多元文化的尊重

由於全球化不僅打破了時間與空間的物理限制，也連帶地鬆動了在地社會權力結構

¹⁴ 為此，一九九二年六月聯合國在巴西里約熱內盧召開地球高峰會議時，即已確定人類未來永續發展的方向，並將永續發展定義為：「本世紀的需求與發展不能傷害到下一世代的需求與發展」，亦即著眼於後代子孫的永續生存與發展之意（轉引自張培新，2003：114-115）。

(尤其是國家機器)的控制力量,以致使得個人或團體在當地社會中擁有更多更大的活動空間去追尋自我的實現,從而表現出與他人的相異性。換言之,伴隨著全球化而來的是個人化與多元化的社會發展趨勢;同時,「世界公民權」(universal civil rights)的理想亦將被國際組織制度化所加以實現,並藉由基本人權觀念的保障,個人或團體在性別、族群、宗教、消費等各種社會生活選擇領域內的差異化發展,反而因為全球化變得更加活絡與強化。因此,民主深化過程中的全球化思維所形成的「世界社會」(universal society)將會是一種「無統一性的多樣性」(the non-unification of multi-patterns)社會(Beck 著,孫治本譯,1999:14)。

在此一趨勢下,民主深化下的公民資格教育強調的乃是一種「主動的公民資格」(active citizenship)的概念,因為其中公民身分係由相互瞭解的平等關係網絡所共同組合而成的,尤其是個人可以從不同角度觀點來看待他人的成就,進而將個人融入於群體之中(Habermas,1994:24-27)。影響所及的,在法律上,制度化公民的角色必須具體化,並在吸納自由的概念之政治文化情境下加以展現。此乃由於在多元文化的民主社會中,其政治文化並非根基於相同的語言、文化、種族之上,而是源自一種對共存於多元社會中不同生活方式的尊重。要之,培養認識與尊重多元文化的結果,將有助於成為立足本土、胸懷世界的公民。

(四) 建構學校的配套機制

公民教育首重學校整體的氣氛、運作模式,以及教學意識等配套機制的建構,裨益學校認知其型塑符合公民社會理念的責任,藉以教育學生體認公民資格所需的價值、知識、技能和態度。由此,學校單位對於涵化公民社會有關的教育配套機制,一直都扮演著極為重要的關鍵性角色;而在這些配套機制中,不論是訓練良好的師資、規劃妥善的課程內涵,以及適當完成其工作使命等,皆必須做好整體考量和有效的經營。凡此,若能積極投入,並隨時加以貫徹,對於整體公民教育的推動,應具有正面的作用。因為傳統學校文化容易趨於保守的心態,甚至欠缺創新的精神,致使教師對任何的教育改革常有排斥的心理;甚至儘管推動政策的立意良善,但在實際的執行面上,卻仍會產生很大的落差,尤其是教師一旦欠缺改革的共識與理念,則一切的成果將成幻影。因此,今後除了加強對教師的遴選、評鑑之外,學校更應發展成為學習型的社群,包括教師成長團體的成立,也將有助於公民社會與公民教育理念的凝聚。與此同時,學校本身的各項因應措施,對於激勵教師的教學,相信也將能收到相得益彰之效(莊富源,2007:444)。

(五) 重視教學策略的應用

傳統的教學策略係以教師為中心,強調教師的講述和學科知識的灌輸。事實上,教師的學科知識固然是學生學習的基礎所在;但是,有效的公民教育教學策略,除了知識的傳授之外,尚須包括合作、溝通、互動、參與、批判等潛在課程有關能力的均衡發展。因此,藉由重視教學策略的應用,將學科的知識轉化為智慧與能力,才是民主深化過程中教導二十一世紀公民的一種重要教學策略所在。因為公民社會的特色乃在於公共生活的參與,以及對民主價值和態度的理解。而有效的公民教育的教學策略,包括:議題中

心課程 (issues-centered curriculum)、批判思考 (critical thinking)、合作學習 (cooperative learning)¹⁵、服務學習 (service learning)¹⁶等主要的指涉面向皆屬之，皆可以促使學生在民主氣氛中，學習民主及民主化過程的覺知與體認；因此，公民教育的教學策略對於公民社會的涵化具有相當深遠的影響。質言之，民主深化中的國家如欲邁向成熟的公民社會，就必須關注學校中應該如何教導公民教育的議題，而有效落實公民教育的教學策略，可視為是培養學生參與公民社會的一種必要途徑。

伍、結語

早期威權統治體制下的公民教育，通常如果不是被過分簡化成一種政治教育或思想教育，不然就是被視為一種政治社會化工具的化身；迨民主轉型後，隨著「威權政治」(authoritative politics)的解體及「公民社會」(civil society)意識的抬頭，就在深化民主鞏固的同時，公民教育也理所當然被調整並定位為培育公民資格 (citizenship)、追求博雅知識、以及塑造公民社會的基礎養成教育 (莊富源，2007：5-6)。

為此，如進一步檢視我國公民教育的發展歷程，不難發現：首先，相較於早期威權統治體制以「三民主義」做為國家治理的單一意識形態，從而透過文化霸權的主導模式，致使整個公民教育流於思想鬥爭的御用工具的情形；轉型後的民主深化時期，由於公民社會思潮的濡染人心，風氣所及，公民既是作為治者與被治者之間互為主體的角色，又是作為社會公、私領域生活的經營者。因此，當前我國公民教育發展的價值取向，係如何分別在：政治方面—賡續鞏固民主化與法治化，建立穩健的憲政體制；經濟方面—深入落實自由化與國際化，導向理性的經濟活動；社會方面—激勵肯認及包容多元化，充實理想的社會生活；文化方面—積極發揚本土化與自主化的精神；意識方面—建立主體化的公民內涵，養成正確的公民意識等是。

質言之，值此民主深化時期的公民教育，基本上係以公民社會理念為其主要的發展內涵，因此可稱之為「社會的公民教育」(social civic education)。亦即將公民教育視為型塑公民社會的一種基礎教育，其所強調的是由公民參與，以公民為主體由下而上所加以訂定的一種公民教育。

¹⁵ 合作學習 (cooperative learning) 係屬結合教育學、社會心理學、團體動力學等而成的一種分組教學設計 (teaching design)，主要是利用小組成員之間的分工合作、互相支援、去進行學習；並利用小組本位的評核及組間比賽的社會心理氣氛，藉以增進學習的成效；其目的在使學習活動成為共同合作的活動，其成敗更攸關團體的榮辱。其理論的基礎，是以學生為中心，將學習的主導權交還給學生，教師只是負責教學管理、問題解答、資訊提供、以及學習導航的工作，和傳統的教師講授、學生聽講的模式截然不同。根據研究顯示，合作學習做為一種有結構有系統的教學策略，自1970年代以來，業已被廣泛應用於各年級、各學科、以及不同國度的班級教學中，對於學生學習成就、動機與態度皆能產生積極效果；甚至於對增進團體之間的人際關係、班級氣氛、改善社會技巧、族群關係亦有顯著效果 (林生傳，1992；轉引自劉秀嫻，1998：285-287)。

¹⁶ 服務學習 (service learning) 係為一種強調結合社區服務 (community service) 和教室學習 (classroom learning) 的教學策略模式。目的在使社區服務扣緊課程而被增進，教室學習因利用社區當作教室的實驗室，可以加深學生在社區的實際生活情境考驗與應用其課程。因此，服務學習是一項創新的概念，它不僅僅是田野旅行，更能使學生得以專注於知所配合真實的人類需求，並樂於將它當作是學校課程的一部分，從而獲致「做中學與學中做」的效果 (Stephens, 1995：10；轉引自沈六，1997：47)。

然而，如就「社會的公民教育」有關的教育目標、養成途徑、公民概念、課程結構、以及實施對象等要點而言，則大致可加以綜合歸納為：「公民資格決定論」(citizenship decision-making)與「公民參與決定論」(civil participate decision-making)等兩種不同的發展觀。

「公民資格決定論」的發展觀，係從學校公民教育中的社會學習領域課程內涵為其思考的基準，提出多面向公民資格的課程主軸、加強成就全人教育的理想、兼重本土意識和全球關懷、以及重視人權教育等四大重點做為公民教育發展的指標。認為現代化的多面向公民資格養成過程，端在實現知識、德行、能力兼備的全方向公民，而其本身更應具有臺灣主體性優先及關懷全球的公民意識(civil consciousness)，並且能將人權的意識反映在日常生活之中，使之自然形成一種尊重人權的生活文化。

相較之下，「公民參與決定論」的發展觀，則旨在跳脫以往公民教育內涵建構的思維框架，認為公民教育的發展宜從培養積極的公民觀，提昇公民人格素養，養成公民終身學習，選用公民教育方法，以及建構優質公民社會等問題加以思考，並以公民參與的方式做為公民教育發展的立論基礎，由此突顯傳統以學校靜態公民教育的教學做為培養未來公民的主要途徑，其實已不能完全符合今日民主深化及社會情勢巨大變遷的需要。

綜合上述兩種不同的觀點，吾人認為民主深化時期的公民教育，應該立基於以「公民參與決定論」的發展觀為準繩，並輔以透過體現公民社會的理念及精神為主要的實踐途徑。

為此，民主深化中的公民教育，下列有關的發展方向，將可以提供今後在擘劃公民教育時的重要參考：

就公民個人的養成作為而言，公民社會與公民成長的建立是不可或缺的。尤其是需要對傳統政治文化中的「公民資格」理念及公民的角色定位進行創造性的轉化，俾使從傳統家族式觀念本位的私性社會轉化為具有公共性格的公民社會；同時，積極培養具有終身學習能力的公民，以及戮力於激發公民對公共生活的普遍覺醒，使之既能主動參與公共領域的事務，又能促進公民的成長以因應未來社會的巨變。

就公民社會的涵化過程而言，包括：建立永續發展的理念，做好世界公民的角色，加強多元文化的尊重，建構學校的配套機制，以及重視教學策略的應用等要點，無論在價值理念的認知與確立方面，抑或在行動取向的共識與共信方面，確實值得國人予以深切關注及參酌體現的。

總之，自一九八〇年代威權統治體制的開始解體以迄今日的民主深化時期，我國的國家教育顯然業已進入一個除舊佈新的關鍵時刻。尤其是，透過本文有關的審視與反思之後，即可瞭然公民教育發展的深遠意義，而亟欲有以求新求變，乃至於求突破和求進步，包括：公民社會理念的形成及型塑，公民教育模式的論述與決定，以及公民教育的舉措作為等方面皆是。凡此，在在彰顯出今後國人在公民教育發展上所需建構的共信與共識基礎，從而標舉「公民社會」時代的正式來臨。(本文於 97.9.12.依審查意見表完成修正)

附表一：

當代臺灣政治發展歷程脈絡一覽表（1950~迄今）

政治發展序列	起迄時間	憲政體制運作的重要議題或事件
威權統治的全盛時期	1950~1980（約莫 30 年），又稱「憲政獨裁」。	<p>※發布戒嚴令（1948 年）—社會控制：</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 報禁—禁錮人民的言論自由 2. 黨禁—剝奪人民的結社自由 <p>※通過動員戡亂時期臨時條款（1953 年）—政治控制：</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 中央民代長期不改選—形成「萬年國會」 2. 總統任期不受限制—凍結憲法第 47 條的適用
威權統治的鬆動時期	1980~1990，又稱「社會運動黃金十年」。	<p>※社會控制的解體</p> <p>一、社會運動的興起：原因來自於</p> <ol style="list-style-type: none"> （一）不滿政府無力處理新興的社會問題。（如殘障者運動、消費者運動、環保運動、客家人權益運動、教師權益運動、及老兵權益自救運動等） （二）對政府特定政策的抗議。（如反核運動、原住民運動、無住屋運動和 1990 年才興起的司法改革運動等） （三）有意衝破黨國體制對社會控制的挑戰。（如學生運動、農民運動、勞工運動、及婦女運動等） （四）有意突破政治禁忌的動員。（如政治受難者運動、臺灣人返鄉運動、外省人返鄉運動、以及新約教會運動等）（蕭新煌，1989；魏書娥，1991：58） <p>二、政策層面的鬆綁：</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 1986. 09. 28. —民主進步黨成立 2. 1987. 07. 15. —宣告解除戒嚴 3. 1987. 11. 16. —開放老兵返鄉探親 4. 1988. 01. 01. —宣告解除報禁 5. 1988. 01. 13. —政治強人蔣經國總統去世
民主憲政的轉型時期	1990~2000，又稱臺灣民主政治的「寧靜革	<p>※政治控制的解體（主軸在「憲政體制」的改革方面）</p> <p>一、憲法條文的六次增修：</p>

	命」。	<ol style="list-style-type: none"> 1. 1991.05.01. 2. 1992.05.28. 3. 1994.08.01. 4. 1997.07.21. 5. 1999.09.03. 6. 2000.04.25. <p>二、宣告廢除動員戡亂時期臨時條款 (1991.05.20.)</p> <p>三、萬年國會的中央民代全面退職(1991.05.20.)</p> <p>四、全面改選中央民意代表 (自第二屆起)</p> <p>五、調整行政院院長的任命方式</p> <p>六、總統改由全民直選 (自 1996 年第九任總統選舉開始)</p> <p>七、擴大立法院職權</p> <p>八、確立雙行政首長制 (又稱「半總統制」或「混合制」)</p>
民主鞏固的深化時期	2000 年~迄今	<p>※民主深化的具體作為及成果</p> <p>一、第一次政黨輪替 (政權和平轉移) —2000.03.19.; 2000.05.20.</p> <p>二、民進黨 (號稱本土政權) 賡續執政— 2004.03.20.</p> <p>三、第七次憲政改革—2005.06.07.</p> <p>(一) 裁撤國民大會，改行直接民權。</p> <p>(二) 確立公民投票 (主權在民) 的機制。</p> <p>(三) 改革國會：</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 立委席次減半，任期調整為四年。 2. 採單一選區兩票制 (自 2008 年 1 月 12 日第七屆立委選舉開始實施) <p>四、第二次政黨輪替 (2008 年 3 月 22 日國民黨贏得第 12 任總統寶座)</p> <p>五、確立英美式的兩黨政治體制</p> <p>(一) 威權體制統治時期— 一黨獨大制 (1950~1990)</p> <p>(二) 民主憲政轉型時期— 多黨制 (1990~2007)</p> <p>(三) 民主鞏固深化時期— 兩黨制 (2008.01.12.~)</p>

		<p>六、當前憲政發展的重大議題</p> <p>(一) 中央政府體制係採內閣制抑或總統制？</p> <p>(二) 國家權力結構係採五權憲法抑或三權分立？</p> <p>(三) 總統選舉辦法係採絕對多數抑或相對多數？</p> <p>(四) 國家發展定位係朝向統一抑或獨立？</p> <p>(五) 憲政改革係採修憲抑或制憲方式？</p> <p>七、公民社會理念的形成與闡揚</p> <p>(一) 邁向穩健的憲政體制</p> <p>(二) 導向理性的經濟活動</p> <p>(三) 充實理想的社會生活</p> <p>(四) 豐富優質的公民文化</p> <p>(五) 養成正確的公民意識</p>
--	--	---

參考文獻

- 王振寰 (1996)。〈臺灣新政商關係的形成與政治轉型〉，收於徐正光、蕭新煌主編：《臺灣的國家與社會》一書，頁 93-94。台北：東大圖書出版公司。
- 王紹光(1992)。〈破除對 Civil Society 的迷思〉，收於周雪光主編：《當代中國的國家與社會》，頁 3-28。台北：桂冠圖書出版公司。
- 王筱婷 (2002)。〈經濟自由與市民社會—以臺灣為例〉，載於《公民訓育學報》，第 12 輯，頁 179-196。
- 吳介民 (1990)。《政治轉型期的社會抗議：臺灣 1980 年代》。台北：台大社會學研究所碩士論文。(未出版)
- 何 方 (1990)。〈從「民間社會」論人民民主〉，載於《當代》，第 47 期，頁 39-52。台北：合志文化事業有限公司。
- 李酉潭、張孝評 (2004)。〈民主化與臺海和平之分析〉，載於《問題與研究》，第 43 卷第 4 期，頁 1-34。
- 李酉潭、張孝評 (2002)。〈臺灣民主化分析—Rustow 與 Huntington 模式的檢驗〉，載於《中山人文社會科學期刊》，第 10 卷第 2 期，頁 45-87。台北：政治大學中山人文社會科學研究所。
- 李保宗譯；Charles Taylor 原著 (1997)。〈公民與國家之間的距離〉，載於《二十一世紀》，第 40 期，頁 4-17。
- 李琪明 (2001)。《兩岸德育與意識形態》。台北：五南圖書出版公司。
- 李琪明(1998)。〈公民社會與論辯倫理及其在公民教育上的意義〉，載於《公民教育學術研討會》，頁 161-178。台北：國立臺灣師範大學公民訓育學系。
- 沈 六(1997)。〈服務學習〉，載於《公民訓育學報》，第 6 輯，頁 43-60。

- 林生傳(1992)。《新教學理論與策略》。台北：五南圖書出版公司。
- 林清江(1996)。〈學習社會的公民教育〉，載於《成人教育》，第38期，頁2-6。
- 徐正光、蕭新煌(1996)。《臺灣的國家與社會》。台北：東大圖書出版公司。
- 孫治本譯；Beck 原著(1999)。《全球化危機》。台北：臺灣商務印書館。
- 柴松林(2005)。〈終身學習—內在的財富，最好的投資〉，載於《團務通訊》，第684期，頁2-14。台北：青年救國團總團部。
- 教育部編(2000)。《國民中小學教育階段九年一貫課程總綱綱要》。台北：教育部。
- 曹衛東等譯；Habermas Jürgen 原著(2002)。《公共領域的結構轉型》。台北：聯經出版事業公司。
- 陳雪雲(1999)。〈學習型社區—全球化與終身學習的新視野〉，載於《社會教育學刊》，第28期，頁21-46。
- 游盈隆(1997)。《民主鞏固或崩潰》。台北：月旦出版社。
- 童世駿(1993)。〈後馬克思主義視野中的市民社會〉，載於《中國社會科學季刊》，第5期，頁189-196。
- 莊富源(2007)。《轉變中的學校公民教育》。高雄：復文圖書出版社。
- 張秀雄(2002)。〈九年一貫課程『社會學習領域』中的公民道德教育〉，載於《公民訓育學報》，第11輯，頁39-52。
- 張秀雄(1995)。〈世界觀導向的公民教育〉，載於《中等教育》，第46卷第6期，頁26-39。
- 張培新(2003)。〈多面向公民資質與公民社會之發展〉，載於《公民訓育學報》，第13輯，頁114。
- 劉秀嫚(1998)。〈合作學習的教學策略〉，載於《公民訓育學報》，第7輯，頁285-294。
- 劉阿榮、林麗菊(2000)。〈當前臺灣公民教育的三種典範述評〉，載於《公民訓育學報》，第9輯，頁103-127。
- 劉軍寧譯；Huntington, S.P. 著(1994)。《第三波：二十世紀末的民主化浪潮》。台北：五南圖書出版公司。
- 蕭揚基(2003)。〈從公民人格養成論述法政課程情意教學的意義與實踐〉，載於《公民訓育學報》，第14輯，頁101-103。
- 蕭揚基(2001)。〈公民與公民教育—新世紀公民教育發展方向〉，載於《公民訓育學報》，第10輯，頁125-148。
- 蕭揚基(2000)。〈高中學生公民意識及其家庭因素之研究〉，收於國立臺灣師範大學公民訓育學系主編：《二十一世紀的公民與道德學術研討會論文集》，頁427-461。台北：國立臺灣師範大學公民訓育學系。
- 蕭新煌(1989)。〈社會運動與社會啟蒙〉，載於《中國論壇》，第328期，頁63-65。
- 魏書娥(1991)。〈挫折與轉進：訪蕭新煌教授談兩年來(1990-1991)的臺灣社會運動〉，載於《中國論壇》，總第374期，第32卷第2期，頁58-61。
- 顧忠華(1999a)。〈公民結社的結構變遷：以臺灣非營利組織的發展為例〉，載於《臺灣社會研究季刊》，第36期，頁133-145。
- 顧忠華(1999b)。《社會學理論與社會實踐》。台北：允晨文化事業公司。

- Anderson, L. F. (1979). *Schooling and Citizenship in Global Age*, Bloomington, Indiana University: Social Studies Development Center.
- Bellone, C. J., & Goerl, G. F. (1992). “ Reconciling Public Entrepreneur and Democracy ”, *Public Administration Review*, Vol.52(2) , pp.130-134.
- Cogan, J. J., & Derricott, Ray. (1998). *Citizenship for the 21st Century*, London: Kogan Page Limited.
- Cohen, J. L. & Arato, A. (1992) . *Civil Society and Political Theory*, Cambridge: The MIT Press.
- Cohen, J. L.(1988). “ Discourse Ethics and Civil Society ” , *Philosophy and Social Criticism*, Vol.14 (2) , pp.315-337.
- Edwards, R. (1997). *Changing Places? Flexibility, Lifelong Learning and Learning Society*, London & New York: Routledge.
- Giner, Salvador. (1985) . “The Withering Away of Civil Society”, *Praxis International*, Vol.5 (3) , pp.247-267.
- Guarasci, R., & Cornwell, C. H. (1997). “ Democracy and Difference: Emerging Concepts of Identity, Diversity, and Community ”, in R. Guarasci, et al.(eds.), *Democratic Education In an Age of Difference: Redefining Citizenship in Higher Education*, pp.1-16, San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Habermas, Jürgen. (1994). “ Citizenship and National Identity ”, in B. V. Steenbergen (ed.) , *The Condition of Citizenship*, pp.20-35, London: Sage Publications.
- Habermas, Jürgen. (1962) . *The Structural Transformation of the Public Sphere: An Inquiry into a Category of Bourgeois Society*, (tran., by T. Burger 1989) Baskerville: DEKR.
- Hager, P. (1998). “ Life-long Education: From Conflict Consensus? ” *Studies in Philosophy and Education*, Vol. 17(1), pp. 323-332.
- Huntington, Samuel P. (1997) . “After Twenty Years: The Future of the Third Wave”, *Journal of Democracy*, Vol.8, No.4 (October 1997) , p.4.
- Huntington, Samuel P. (1991) . *The Third Wave: Democratization in the Late Twentieth Century*, Oklahoma: University of Oklahoma Press.
- Lehning, P. B. (1998) . “ Toward a Multi-Cultural Civil Society”, in C. David Lismon (ed.) , *Toward a Civil Society*,pp.12-35, Wesport, Connecticut: Bergin & Garvey Publishers.
- Miller, R. (1990). *What Are School for?* Antario: Holistic Education Press.
- Morrison, T. R. (1995). “ Global Transformation and The Search for a New Education Design ”, *International Journal of Lifelong Education*, Vol. 14(3), pp.200-212.
- Schmitter, P. C. (1996) . “On Civil Society and the Consolidation of Democracy”, paper present in the “ 3rd Wave Democracies Conference ”, Taipei.
- Stephens, Lillian S. (1995). *The Complete Guide to Learning through Community Service*, Boston: Allyn & Bacon.
- Usher, R., Bryand, I. B., & Johnson, R. (1997). *Adult Education and The Postmodern*

Challenge: Learning Beyond the Limits, London & New York: Routledge.

Young, Iris Marion. (1995) . “Polity and Group Difference: A Critique of the Ideal of Universal Citizenship”, in Ronald Beiner (ed.) , *Theorizing Citizenship*,pp.179-207, Albany: State University of New York Press.

An Inquiry about Democracy Deepening of Civic Educational Development in Taiwan

Chuang , Fu-Yuan

Ph. D in Law, Graduate Institute of Development,
National Chengchi University

Associate Professor, Department of Public Affairs and Civic Education,
Chief, Graduate Institute of Political Sciences
National Changhua University of Education

Abstract

Since 1980's, there have been several influences of civic education developments of national education in Taiwan along with the “ Third Wave” of democratic movement began to overthrow the traditional governments from Eastern Europe to the whole world. Taiwan, in particular, went through political changes from authoritarian regime collapse (1980-1990), transition (1990-2000) to democratic deepening period nowadays. Due to the consequences of civil society impacts, it is easy to see the reformations of civic education developmental dimensions on value orientation, conceptual definition, structural content and so on.

Therefore, the main developing content of civic education in democratic deepening period is civil society concepts, or the so-called “social civic education”. In other words, it is a fundamental cultivating education for civil society that emphasizes on civil participation and constructing civic subjectivities from bottom to top.

For this reason, in the field of “social civic education”, such as educational goal, cultivating approach, citizen concept, curricular structure and target people, we can divide them into two different views: “ citizenship decision-making” and “civil participate decision-making”. In the democratic deepening countries like Taiwan, the civic educational development should be based on “civil participate decision-making” model and be regarded as a major executive approach through the spirit of civil society. Hence, the main purpose of this article is to find out the normative tendency from the view of civil individual cultivating activities to internalizing the spirit of civil society, and provide it as an important reference resource of civic educational development in Taiwan ever after.

Key Words: civic educational development, democracy deepening, civil society, social civic education, citizenship decision-making, civil participate decision-making.